

Das Landschaftliche in wissenschaftlicher und künstlerischer Praxis

Jens Oliver Krüger, Kristin Westphal, Micha Kranixfeld, Wiebke Waburg, Barbara Sterzenbach

1. Einleitung

Vier Gestalten an einer Bushaltestelle. Anonym und sehr grün. Es handelt sich um Teilnehmer*innen einer künstlerischen Performance in einem ländlichen Raum. Doch es gibt noch eine weitere Mitspielerin, die auf der Fotografie weniger prominent zur Darstellung kommt: die Landschaft. Sie ist nur andeutungsweise in der Durchsicht durch das rückwändige Glas der Haltestelle erkennbar, spiegelt ihre hinter dem Fotografen liegenden Felsen, Bäume und Sträucher darin (s. Abb. 1).

Die Bedeutung von Landschaft wird im Kontext von Bildung und Kultur leicht übersehen. Zu selbstverständlich erscheint es, dass soziales Handeln in einer bestimmten Landschaft situiert ist. Wahlweise reduziert man Landschaft auf eine Kulisse oder man überfrachtet sie mit Projektionen, indem man sie romantisiert oder einseitig als auszubeutende Ressource interpretiert.

Angesichts solcher reduktionistischer Umgangsweisen wird erstens deutlich, wie schwer es fällt, dem Landschaftlichen ein Eigenrecht gegenüber der Selbstpositionierung der Subjekte zuzuerkennen. Ist dies einmal erkannt, wird zweitens ersichtlich, dass es zwischen unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Landschaft zu unterscheiden gilt. Der Landschaftsbegriff wird in aktuellen Diskursen zur kulturellen Bildung ganz unterschiedlich eingesetzt und gebraucht. Manche dieser Konzeptualisierungen stellen sich im Horizont postkolonialer oder anthropozentrismuskritischer Perspektiven sowie im Lichte aktueller Diskurse um Nachhaltigkeit, Teilhabe und Diversität als anachronistisch dar. Der vorliegende Band nimmt die Vielschichtigkeit von Bezugnahmen in den Blick, die in ästhetischer, räumlicher und auch sozialer

Hinsicht Anschlüsse an künstlerische Projektzusammenhänge und wissenschaftliche Forschungen in und zu ländlichen Räumen eröffnen. Dabei widmet er sich der Landschaftsthematik aus der Perspektive der kulturellen Bildung. Im Unterschied zu geografischen oder kunstgeschichtlichen Zugriffen wurden Landschaftskonzepte in der kulturellen Bildung bislang eher randständig thematisiert, sodass hier ein Kontext existiert, in dem neue Bezugnahmen auf das Landschaftliche erprobt werden können. Das ist sinnvoll und möglich, weil dieses Landschaftliche zahlreiche Reflexionen zur kulturellen Bildung durchdringt: Landschaft, Performance und Teilhabe stehen miteinander in enger Beziehung. So lässt sich zum Beispiel fragen, in welchem Verhältnis die grünen Menschen auf dem Coverbild zur Landschaft stehen, inwiefern sie Teil von Landschaft sind, inwiefern sie mit und in Landschaft spielen oder inwiefern die Landschaft mit ihnen spielt.

Abb. 1: Filmdreh mit Jugendlichen für »(im Verschwinden erscheint es)« von Kranixfeld, Schuster und Worpenberg.



© Micha Kranixfeld 2017

Der Plan zu dieser Veröffentlichung geht auf eine Tagung zurück, die im Frühjahr 2022 unter dem Titel »Landschaft(f)t Bildung, Performance, Teilhabe« an der Universität Koblenz stattfand. Gemessen an den Routinen wissenschaftlicher Fachtagungen handelte es sich um eine ungewöhnliche Veranstaltung, da hier erstens ganz unterschiedliche Fokusgruppen – künstlerisch und wissenschaftlich Forschende, Kunst- und Kulturschaffende sowie Kulturvermittler*innen – aufeinandertrafen, um aktiv den Austausch untereinander zu suchen. Ungewöhnlich war zweitens die Art und Weise, wie dies geschah, denn im Format wurden ganz unterschiedliche Formsprachen gewählt. Klassische Panel-Beiträge wechselten sich mit Lecture Performances, künstlerischen Inszenierungen und disziplinübergreifenden Workshops ab. Diese Aufzählung wäre unvollständig, wenn retrospektiv nicht auch die Rolle der Landschaft Erwähnung fände. Ein Baum im begrünten Innenhof spendete den Vortragenden und Zuhörenden Schatten, man lauschte einem Vortrag, der im Inneren eines Gewächshauses gehalten wurde (s. Abb. 2), eine Unwetterwarnung zwang zur Verlegung des abendlichen Tagungsgeschehens auf den Balkon des Hauptgebäudes, von dem aus das Panorama des Moseltals ebenso sichtbar wurde wie die das Gebäude flankierende, viel befahrene Bundesstraße 416. Das heißt: Auch im Rahmen der Tagung wurde Landschaft bespielt und das Landschaftliche übte seinerseits Einfluss auf das Tagungsgeschehen aus.

Inhaltlich wurde auf der Tagung deutlich, wie grundlegend die Überlegungen zum Landschaftlichen künstlerische, bildungs- und theaterwissenschaftliche Reflexionen durchdringen. Basale heuristische Differenzen, wie die Gegenüberstellung von Natur und Kultur, Subjekt und Objekt oder Zentrum und Peripherie, wurden hinterfragt und in der Offenheit der gewählten Zugänge dezentriert.

Auch wenn zwischen dem Format eines Vortrags bzw. einer Performance und der Veröffentlichung eines gedruckten Buches ein Unterschied besteht, so sehen wir doch beides dem gleichen Ziel verpflichtet: Gerade in der Multiperspektivität und der Vielfalt der gewählten Zugänge zeigt sich ein besonderes Potenzial für die Auseinandersetzung mit dem Thema Landschaft im Allgemeinen und ländlichen Räumen im Besonderen. Daher geht es im Rahmen des vorliegenden Bandes explizit auch darum, Raum für das Experimentieren mit vielgestaltigen Darstellungsformen zu eröffnen. In der Zusammenschau der Beiträge wird das Schnittfeld zwischen Kunst und Wissenschaft daher nicht nur inhaltlich, sondern auch performativ berücksichtigt: Neben Beiträgen, bei denen die wissenschaftliche oder künstlerische Provenienz relativ klar erkennbar erscheint, wurden auch Beiträge berücksichtigt, die sich disziplinären Zu-

ordnungen bewusst entziehen und damit Raum für neue Formsprachen und Thematisierungspraktiken schaffen.

Abb. 2: Vortrag im Gewächshaus der Universität Koblenz mit Spiegelung der Zuhörenden.



© ChristopherSterzenbach 2022

Konzeptionell wendet sich der Band damit gegen die Tendenz, die Auseinandersetzung mit der Landschaftsthematik in einer geschlossenen Bestimmung zu arretieren. Dieses Anliegen erscheint nicht zuletzt deshalb sinnvoll, da so die Notwendigkeit einer semantischen Erweiterung aktueller Diskurse rund um die Entwicklung sogenannter »Bildungslandschaften« (Mack 2008; Schmachtel/Olk 2017) sichtbar wird. Die programmatische Rede von Bildungslandschaften zentriert sich aktuell ganz überwiegend auf eine Verbesserung der Kooperation und Vernetzung bildnerisch tätiger Akteur*innen einer bestimmten Region, um insbesondere Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Bildung, Kunst und Kultur zu ermöglichen (vgl. hierzu die Beiträge von Krüger und Mittelstädt im vorliegenden Band). Jenseits der inhaltlichen Zustimmungsfähigkeit dieses Anliegens, bleibt jedoch festzustellen, dass die Beschäftigung mit dem Begriff der »Landschaft« im bildungsplanerischen Kontext Gefahr läuft, die Komplexität und die inhaltliche Tiefe der Beziehung zwischen Landschaft, Performance und Teilhabe zu unterlaufen.

Zu hinterfragen ist insbesondere die privilegierte Stellung des Subjekts, die nicht nur in den strategischen Initiativen der Bildungs- und Kulturplanung vorausgesetzt bleibt. Die Identifizierung einer Landschaft ›als Landschaft‹ schließt eine Reflexion der Standortgebundenheit dieser Identifizierung notwendig mit ein. Was wird als Landschaft wahrgenommen? Was nicht?

In einer ersten Antwort ließe sich feststellen, dass es ein »landschaftliche[r] Blick« (Trepl 2012: 37; Hokema 2013: 84) ist, der die Wahrnehmbarkeit von Landschaften konstitutiv bedingt, während dieser Blick gleichzeitig in einer nicht-essentialistischen Lesart als Ansatzpunkt der Dekonstruktion reduktionistischer Landschaftsverständnisse in Frage kommt. Die Beschäftigung mit der Landschaftsthematik schließt in unseren Augen eine kritische Reflexion des landschaftlichen Blicks – eines Blicks, der ästhetisiert, synthetisiert, abgrenzt und ordnet – notwendig mit ein. Die Beschäftigung mit Landschaften wird dann produktiv, wenn sie Differenzen in der praktischen Hervorbringung mitreflektiert. Solche Reflexionen finden im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzungen und künstlerischer Praxis gleichermaßen, aber auf unterschiedliche Art und Weise, statt.

Inhaltlich kann nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit ländlichen Räumen vom Hinterfragen landschaftlicher Blicke profitieren, insofern ländliche Räume nicht nur historisch, sondern auch gegenwartsbezogen ganz unterschiedliche Assoziationsräume rund um das Landschaftliche eröffnen. Eine Emanzipation des Blicks auf ›den‹ ländlichen Raum von überwiegend stadtzentrierten Perspektiven wird schon seit längerem als zentrale Herausforderung in der Beschäftigung mit ländlichen Räumen erkannt (vgl. Roberts/Fuqua 2021: 3).

Im Folgenden werden zunächst verschiedene historische Bezüge aufgerufen, die aktuelle Diskurse um das Landschaftliche prägen und die landschaftliche Blicke bis in die Gegenwart hinein instruieren. Dabei wird insbesondere die Rolle der Pädagogik an der Herausbildung eines bestimmten landschaftlichen Blicks reflektiert. Vor diesem Hintergrund wird nach den Herausforderungen gefragt, die in dem Anliegen beschlossen liegen, Landschaft und damit auch die Position des Subjekts neu und anders zu perspektivieren. An diese Überlegungen schließt sich eine Übersicht über die Einzelbeiträge des Bandes an.

2. Historische Entwicklung des Landschaftsbegriffs

Um der Frage nach Landschaft im Zusammenhang der Forschung zur kulturellen Bildung und künstlerischer Praxen nachzugehen, ist zunächst die ideengeschichtliche Herkunft des – insbesondere von der Landschaftsmalerei geprägten – Landschaftsbegriffs und dessen Verzweigungen, der Wandel vom Bild zum Räumlichen, zu klären. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Gestalt der Erdoberfläche in Folge von Industrialisierungs- und Modernisierungsprozessen mehr denn je menschlichem Einfluss ausgesetzt zeigt. Allein deshalb steht die Menschheit nicht einem fremdartigen Natürlichem ›gegenüber‹, vielmehr trifft sie ›auf sich selbst‹, auf Spuren und Auswirkungen einer unheilvollen Hegemonie über die Natur – trotz aller aktuellen Anstrengungen, dem entgegenzuwirken.

Dieser Erfahrung wohnt ein Wiederentdecken früherer Landschaftsbegriffe inne: Der Kultur- und Medienwissenschaftler Volker Demuth weist darauf hin, dass im europäischen Mittelalter die Physis einer Gegend zusammen mit jenen Menschen, die in ihr als Gemeinschaft wirkten und ihr Dasein zubrachten, als untrennbare Lebenseinheit aufgefasst wurde: »Landschaft impliziert den Menschen, und die Landschaft wohnt dem Menschen inne.« (Demuth 2021: 53) Eine solche »integrale Landschaft« (ebd.) vermittelt er als einen miteinander geteilten und mitgeteilten Lebenszusammenhang, worin sich auch Nichtmenschliches preisgebe: Tiere, Pflanzen, Bodenbeschaffenheiten oder klimatische Eigenheiten. In dieser Ordnung hatte scheinbar alles seinen (religiös deutbaren) Platz. Ein Bruch erfolgte mit dem Aufkommen der europäischen Naturwissenschaften und der Verbreitung der Schrift. In Johan Amos Comenius' »Orbis Sensualis Pictus« (1658) zeigt sich dieser Übergang dahingehend, dass Comenius zwar noch von einer (mittelalterlichen) kosmologischen Ordnung ausgeht, indem Bilder und Buchstaben als Erinnerungsorte fungieren, aber ihre Ähnlichkeiten eben nicht die Natur nachahmen, sondern repräsentieren sollen (vgl. Gabriel 2021: 119f.). In der Vorbemerkung des Bandes heißt es, dass es nötig sei zu lernen, die Laute zu imitieren und die Bilder mit der Hand nachzuzeichnen – dann erst ginge es in die Welt hinaus, um alles zu sehen.

Im weiteren Verlauf der europäischen Geschichte entwickelten sich zwei gegenläufige – häufig auch ambivalente – Vorstellungen des menschlichen Verhältnisses von Natur und Kultur: als Fortschrittsglaube weg von Natur und demgegenüber als Zivilisationskritik zurück zur Natur. An Letzteres schloss die deutsche Romantik im 19. Jahrhundert mit einer landschaftlichen

Verklärung an, die Natur als Projektionsfläche für das Seelische (Landschaft ist Gefühl vs. Gefühl ist Landschaft) benutzte.

2.1 Der Einfluss der Landschaftsmalerei

Francois Jullien (vgl. 2016: 13) weist darauf hin, dass der Landschaftsbegriff nicht nur kulturell überfrachtet sei, sondern in Europa auch relativ jung. Der Begriff tauchte zunächst in Bezug auf die Landschaftsmalerei der Renaissance auf, deren künstlerische Praxis in vielfältiger Gestalt bis ins 20. Jahrhundert reflexiv hineinwirken konnte. So dienten Landschaftsgemälde in den Anfängen u. a. als Besitznachweis für Fürsten (vgl. Warnke 1992: 65) oder zeigten Landschaften und Natur als mit-beteiligt nicht nur an Grenzziehungen durch natürliche, unwegsame Naturgegebenheiten, sondern auch kriegerische Operationen (vgl. ebd.: 70, 74, 75). Vor allem aber fungierten sie im Zeichen der Freiheit als Ausdruck der Domestizierung und Herrschaft des Menschen über die Natur: der äußeren wie auch der inneren.

Vorbild war die Landschaftsmalerei auch für die verschiedenen Ausprägungen der Gartenkunst: sowohl in den Barockgärten, jenen streng geometrisierten, teils militärisch angelegten französischen Gärten, die ihre Achsen wie in Versailles perspektivisch zwischen ländlichen und urbanen Räumen ausrichteten, als auch in den englischen Gärten, die Natur als naturalisierte Kunst – als begehbbare Bilder – nachzuahmen versuchten. Gärten zeigten als Landschaften ›en miniature‹ idealisierte Bilder von Gesellschaft und Welt und den zugehörigen Machtverhältnissen. In diesem Sinn wurden sie auch Gegenstand pädagogischer Utopien: Im Zuge der französischen Revolution entwickelte sich die Idee eines Volksgartens, »um zum traulichen und geselligen Umgang und Annäherung an alle Stände (zu) dienen, die sich hier im Schoße der schönen Natur begegnen« (Warnke 1992: 93), und wo die »rechten Tugenden und Sitten« (ebd.) gelernt werden sollten. Auch der von Friedrich Fröbel später erfundene »Kindergarten« (1826) sei hier erwähnt. In Orientierung an Rousseaus Entwurf einer Naturkindheit (1762) ging es Fröbel um die »edle, gepflegte Natur« in Ausgrenzung der »Unnatur« (Richter 1987: 259, zit.n. Bilgi 2021: 305), also letztlich um die »Veredlung des Menschen als oberstem Zweck der Schöpfung« (Bilgi 2021: 305). Diese Analogie von der Bezähmung der Natur und der des »wildes Kindes« wurde für die Diskurse innerhalb der Erziehungswissenschaft bestimmend und hält bis heute an. Insbesondere die Kindheitsforschung hat im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts jedoch dafür gesorgt, die Vorstellung von ›der‹ Natur oder ›dem‹

Wesen des Kindes angesichts einer Fülle von Widersprüchen und Antinomien vor dem Hintergrund einer kulturellen und historischen Vielgestaltigkeit in Frage zu stellen (vgl. Scholz 2013; Beck/Deckert-Peaceman/Scholz 2021). Als mittlerweile gesicherte Erkenntnis gilt, dass Kindheit ein sozial und generational konstruiertes Ordnungsmuster von Gesellschaften darstellt und es letztlich immer die Erwachsenen sind, die Artikulationsweisen von Kindern beschreiben, rahmen oder analysieren.

2.2 Von der Landschaft zur Umwelt

Im Nationalsozialismus wurde Landschaft – auch mit Hilfe der neu entwickelten Medien Fotografie und Film (Leni Riefenstahl) und der monumentalen Architektur (Speer) – im Sinne einer Heimatideologie überhöht und als Seelen-Landschaft völkischer Vision missbraucht. Nach dem zweiten Weltkrieg erfuhr der Landschaftsbegriff – einhergehend mit der Sorge um unsere Umwelt – eine Erweiterung. Mit dem Begriff ›Umwelt‹ wird ein systemischer Komplex bezeichnet, in dem z.B. die Organisation urbaner und ländlicher Räume innerhalb eines morphologischen und klimatischen Ganzen verortet wird. Daraus entsteht eine moderne phänomenologisch ausgerichtete Auffassung von Landschaft als Umgebung/Gegend/Umwelt, wie sie Corine Pelluchon (vgl. 2020: 108) vertritt: Sie definiert Landschaft u.a. als einen Raum sinnlicher Erfahrungen in funktionaler Abhängigkeit von Geschichte und Milieu, der sich den diversen Formen der Objektivierung widersetzt. Soziologisch orientierte Landschaftstheorien betonen demgegenüber Landschaft vor allem unter Gesichtspunkten sozialer, wirtschaftlicher und politischer Interessen (vgl. Bieri 2012: 290). Im engen Sinne geht es dann nicht mehr um die Idee von Landschaft als Kunstgattung, sondern als Medium und somit als Trägerin von Ideen, Bedürfnissen und Machtansprüchen (vgl. Hauck 2014: 24). Der Kulturwissenschaftler Demuth beschreibt dies in aller Schärfe: »Die Verwertung von Landschaft, die aufgrund moderner Wissenschaft und Technologie optimiert wird, stellt ökonomische Interessen in den Vordergrund.« (Demuth 2021: 56f.) Die so benannte Verwertung zeige sich auf bizarre Weise im Denken von Landschaft als (menschlichem) Erlebnisraum sowie als Benutzungsraum, der radikal ausgebeutet werde oder Landschaft gar als Renditeprojekt behandle.

Die aktuelle Thematisierung von Landschaft weist also in unterschiedliche Richtungen, in ihr überliefern sich aber jeweils auch Spuren vorangegangener Landschaftskonzeptionen. Dass die Tradierung dieser Landschaftskonzeptio-

nen nicht beliebig ausfällt, zeigt die pädagogische Beschäftigung mit der Herausbildung landschaftlicher Blicke.

2.3 Der pädagogische Anteil an der Herausbildung landschaftlicher Blicke

Wenn Landschaft nicht essentialistisch auf die Erfassbarkeit einer objektiv gegebenen, physischen Kategorie reduziert werden soll, so muss gefragt werden, was dieser Erfassbarkeit vorausgeht. Die sozialen Konstruktionsleistungen, die sich rund um das Landschaftliche aufspannen, werden durch einen bestimmten kulturell und historisch geprägten landschaftlichen Blick instruiert. Wie ist die Stabilität gesellschaftlicher Vorstellungen zu erklären, in deren Horizont zwischen Landschaften differenziert und Werturteile über sie gesprochen werden? Eine pädagogische Antwort auf diese Frage lautet: Der landschaftliche Blick wird erlernt. Das, was eine Landschaft ausmacht, was zu ihr dazugehört oder was in bzw. an ihr störend auffällt, ist sozial vermittelt. Dabei können die Schule, das Elternhaus, die Medien und nicht zuletzt auch die kulturelle Bildung eine bedeutsame Rolle spielen. Man spricht von »Landschaftserziehung« (Kühne 2019: 307) oder Landschaftssozialisation. Dabei geht es nicht um eine Sozialisation durch Landschaft, sondern eine »Sozialisation von Landschaft« (Kühne 2019: 301):

»[Es] werden [...] die allgemeinen Standards vermittelt und internalisiert, wie (normativ) ein als ›schöne‹ Landschaft gedeuteter Raum auszusehen hat (und wie eben nicht), welche räumlichen Differenzierungen für eine ›erstrebenswerte Landschaft‹ gelten (eine Metropole soll sich nicht präsentieren wie ein Dorf, eine Wüste nicht wie eine Halboffenlandschaft). Neben diesen ästhetischen Normen werden [...] auch Vorstellungen zur individuellen Nützlichkeit (als funktionale Dimension; z.B. für Spaziergänge oder als Kulisse für sportliche Aktivitäten) gebildet. Die Deutung und insbesondere (Be)Wertung eines physischen Raums unter dem Modus der stereotypen Landschaft erfolgt auf Grundlage jener Elemente, die diesen stereotypen Vorstellungen nicht entsprechen, negativ etikettiert.« (Kühne 2019: 305)

Erziehungs- und kulturwissenschaftlich lässt sich der Fokus also auf solche Prozesse lenken, in denen das Individuum lernt, seine Umgebung in einer bestimmten Art und Weise als Landschaft zu lesen. Es geht darum, die Aneignung und Entstehung dieses »landschaftlichen Blicks« (Trepl 2012: 37) zu hin-

terfragen. Wenn sich eine bestimmte Sichtweise, Optik, Perspektive konstitutiv für die Identifikation von Landschaft ›als Landschaft‹ erweist, dann liegt das daran, dass der landschaftliche Blick »die ganzheitliche Erfassung einer räumlichen Konstellation als Bild« (Hokema 2013: 84) ermöglicht. Auch dieser Blick kommt als Resultat eines Vermittlungs- oder Sozialisationsprozesses in Frage, da wir als Landschaft »vorwiegend das [...] sehen, was wir zu sehen gelernt haben« (Jessel 1995: 9).

In diachroner Perspektive ist die Pädagogik im westeuropäischen Kontext nicht unwesentlich an der Popularisierung landschaftlicher Blicke beteiligt. Belege für die Lehre dieses Blicks finden sich unter anderem in der frühen Schulbuchliteratur. Eine genauere Analyse der pädagogischen Landschaftsthematisierung in Schulbüchern steht noch aus. An dieser Stelle sollen lediglich einzelne Beispiele zur Veranschaulichung Erwähnung finden. So taucht »die Landschaft« (Comenius 1658: 278) bereits in dem oben erwähnten »Orbis Pictus« – einem zentralen Lehrwerk der Spätrenaissance – als relevanter Vermittlungsgegenstand auf. Um diesen Vermittlungsgegenstand herum emergiert eine eigene Wissensordnung, deren Komplexität sich im diachronen Verlauf – das dokumentiert sich in vergleichender Perspektive auf Lehrwerke unterschiedlicher Jahrhunderte – sukzessive steigert. Während »die Landschaft« (ebd.) bei Comenius noch primär als Bezeichnung für ein Ensemble von Siedlungsstrukturen in Erscheinung tritt (»viele Städte und Dörfer machen ein Land« [Comenius 1658: 278]), dokumentiert sich in Lehrbüchern der Aufklärungszeit eine spürbare Ausdifferenzierung des landschaftlichen Blicks. In Johann Bernhard Basedows Elementarwerk, das für die moderne Schulbuchliteratur stilbildend wirkte, ist dementsprechend schon nicht mehr von ›der‹ Landschaft die Rede, sondern die Differenzierungsfähigkeit zwischen Landschaften in unterschiedlichen Erdteilen avanciert (u.a. vor dem Hintergrund kolonialer Erfahrungen) zum Gegenstand der Vermittlung: Im Zentrum steht nun die Einübung eines Wissens um die »Verschiedenheit der Gegenden auf der Erde« (Basedow 1909: Tab. XXXI.). Ferner zeigt sich, dass Landschaft nicht mehr nur deskriptiv als Zustand einer Erdoberfläche in Erscheinung tritt. Sie wird als Gestaltungsressource für das Projekt thematisiert, Naturgegebenheiten für menschliche Zwecke brauchbar zu machen. Eine Tafel des Elementarwerks zeigt dementsprechend eine Landschaft vor und nach dem fortschrittslogisch legitimierten Eingriff durch den Menschen (s. Abb. 3).

Der landschaftliche Blick wird hier zum Blick der Ingenieur*innen, die Technologien zur Naturbeherrschung entwickeln, zum Blick der Kaufleute,

die aus der Ausbeutung natürlicher Ressourcen Profit schlagen, zum Blick der Künstler*innen und Architekt*innen, die die Eingriffe in »die natürlichen Dinge« (Basedow 1909: Tab. XXXI.) ästhetisieren oder zum Blick der Politiker*innen, die Grenzziehungen um oder durch Landschaften argumentieren. Landschaft wird nicht mehr nur beobachtet, sie wird praktisch erschaffen und in Hinblick auf strategische Interessen »optimiert«. Es würde zu weit führen, den weiteren Veränderungen von Landschaftsdarstellungen in Schulbüchern bis in die Gegenwart nachzugehen. An dieser Stelle genügt es festzuhalten, dass die Pädagogik an der Vermittlung eines bestimmten landschaftlichen Blicks beteiligt ist.

Abb. 3: »Nutzen der Geselligkeit.« (Basedow 1909: Tab. XXXI.)



© Daniel Chodowiecki 1909/Wikimedia

Doch der pädagogische Fortschrittsoptimismus in der Landschaftsthematisierung erhält bereits in der Aufklärungszeit Risse. Die Souveränität, mit der sich das Subjekt den Naturgegebenheiten gegenüberstellt, sich von ihnen abgrenzt und gestalterisch in sie eingreift, wird zum Problem, insofern man beginnt, sich zur gesellschaftlichen Vermittlung des landschaftlichen Blicks in ein gesellschaftskritisches Verhältnis zu setzen. Mit Rousseaus Erziehungs-

roman »Emil« popularisiert sich die Idee einer natürlichen, authentischeren Menschwerdung, die nur abseits gesellschaftlicher Einflüsse realisierbar erscheint. »Dem ländlichen Raum«, der eine gesellschaftsärmere Situation verspricht, attestiert man eine größere Eignung für ein förderliches Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen als »der Stadt« – auch weil das Land gegenüber den Städten, die längst von einer frühen Industrialisierungswelle erfasst sind, einen gesünderen Aufenthalt verspricht. Rousseau schreibt:

»Schickt also eure Kinder auf das Land, damit sie sich dort gewissermaßen erneuern und inmitten der Felder die Kräfte holen, die man in der ungesunden Stadtluft verliert.« (Rousseau 1978: 35)

Die pädagogische Idealisierung des Landlebens, »die Naturromantik und Ästhetisierung der Landschaft zeichnen sich in Rousseaus Schriften durch eine ausgesprochene Stadtfeindlichkeit aus« (Fuhs 1997: 173). Der landschaftliche Blick strukturiert sich hier anders. Landschaft erscheint im Lichte dieser idealisierten Vorstellung ländlich.

Das Bestreben, die naturbezogenen Ideale aus Rousseaus Roman praktisch wirksam werden zu lassen, instruiert die Gründung früher aufklärerischer Modellschulen wie der Salzmannschule in Schnepfenthal. Salzmann legitimiert die bewusste Wahl eines ländlichen Schulstandorts ähnlich stadtfeindlich wie Rousseau, denn »Natur diese reine, lautere, unerschöpfliche Quelle der Wahrheit, Weisheit und Zufriedenheit, liegt fern von den Staedten« (Salzmann 1784: 56f.). Doch Salzmann geht noch einen Schritt weiter. Zwischen ländlichen Landschaften markiert er Unterschiede. Ländlicher Raum ist nicht gleich ländlicher Raum:

»Wenn man in die Natur kommt, so sieht man da allenthalben mehr die menschliche Kunst, als die Wirkungen der freyen Natur. Die Zeune sind verschnitten, die Bäume zu Kugeln oder Pyramiden geformt, die Früchte werden durch des Ofens Waerme erzeugt, die Vögel singen aus Kefichen, und das Wasser lauft Berg auf, die Tanne waechst in Gaerten, und da, wo die Natur eine Tapete von unzählbaren Farben ausgebreitet hatte, waechst itzo Roggen. Wie können da Menschen recht gebildet werden, wo keine freye Natur ist!« (Salzmann 1784: 57f.)

Salzmann präferiert also eine ländliche Umgebung, die so wenig wie möglich durch menschliche Eingriffe geprägt ist: Nur die »freye Natur« (ebd.) soll

bildungsbedeutsam werden. Der landschaftliche Blick richtet sich hier auf möglichst naturbelassene Landschaften. Aus der Distanz betrachtet finden sich für die Attraktivität des ländlichen Raumes in der Geschichte der Pädagogik sehr unterschiedliche Begründungen (vgl. Fuhs 1997: 176). Friedrich Fröbel treibt die Gründung seiner Landschulen in Griesheim und Keilhau im Horizont einer romantischen Erziehungstheorie voran, in der die »Landschaftserziehung« (Fröbel 1820: 5) zum Teil einer allgemeinen Menschenerziehung avanciert. Und die Gründung zahlreicher Landerziehungsheime zum Ende des 19. Jahrhunderts verfolgt im Kontext der sogenannten »Lebensreform« das Ziel eines gesundheitsbezogenen Naturkontakts. In Gründungsdokumenten dieser Landerziehungsheime wie den »Erziehungsgrundsätzen des deutschen Landerziehungsheims bei Isenburg im Harz« von Hermann Lietz finden sich dementsprechend Landschaftsbezüge:

»Erziehung nicht in der Stadt, sondern auf dem gesunden, schönen, in unmittelbarer Nähe großartiger Gebirgslandschaft (Harz) gelegenen Schulgut mit weiten Wiesen, Gärten, Feldern; mit Fluß und Bach.« (Lietz 2011: 94)

Gleichzeitig ließe sich zeigen, dass der landschaftliche Blick bei Fröbel und Lietz zunehmend nationalistisch geprägt ist. Dieser Nationalismus ist ein Beispiel dafür, welche Verkennungen und Probleme durch eine essentialistische, territoriale und ausschließende Bezugnahme auf Landschaft begünstigt werden.

Dieser kurze Ausflug in die Geschichte zeigt: Die Pädagogik ist nicht nur an der Popularisierung eines landschaftlichen Blicks beteiligt – sie weist diesem Blick auch unterschiedliche Richtungen. Und egal wohin sich dieser Blick richtet – er ist nie neutral. Geblickt wird von unterschiedlichen Standorten und das Erblickte repräsentiert stets nur einen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit. Dementsprechend Unterschiedliches wird als Landschaft gesehen.

3. Perspektiven

Wenn man das Ziel verfolgt, das Landschaftliche neu und anders in den Blick zu nehmen, gilt es, sich von allerlei historischen und kulturellen Vorverständnissen zu distanzieren, die die Art und Weise, wie Landschaft im westeuropäischen Kontext der Gegenwart ganz selbstverständlich gesehen wird, prägen.

Produktive Irritationen des landschaftlichen Blicks können abseits etablierter Sehgewohnheiten zum Beispiel von einer kulturvergleichenden Perspektive ausgehen, wie sie der Sinologe François Jullien vorschlägt. Jullien fragt:

»Sind wir in Europa bisher nicht von einer schlechten Definition der Landschaft ausgegangen, jedenfalls von einer Definition, die das Mögliche, das sie ist, verdeckt, einzwängt, vielleicht sogar zutiefst verletzt, von einer Definition der Landschaft, deren Fehler nicht so sehr darin besteht, partiell und restriktiv zu sein [...] als vielmehr darin, dass sie aus unbefragten Annahmen hervorgegangen ist, die, einmal zum System geworden und auf Grund ihrer Kohärenz, die Entfaltung des Denkens über sie behinderten? Anders gefragt: Womit (wodurch) wurde unser Landschaftsdenken, ohne dass wir dessen gewahr wurden, kulturell vorbelastet?« (Jullien 2016: 13)

Jullien argumentiert, dass Landschaft nicht notwendig territorial konzipiert werden müsse, sondern sie könne sich abseits der westeuropäischen Sehgewohnheiten in der Spannung von Gegensätzlichkeiten (z. B. Berg und Meeresgrund) ereignen, die gar nicht in Bezug auf das Menschliche gedacht werden. Damit wird nicht nur für eine Veränderung des landschaftlichen Blicks plädiert, sondern grundlegender gerät die »Parteinahme für das Visuelle« (Jullien 2016: 23), die der oben geschilderten Aufmerksamkeit für den landschaftlichen Blick zugrunde liegt, in die Kritik. Hier geht es nicht darum, einen anderen Blick auf Landschaft zu entwickeln, sondern die Konzentration auf den Blick als solche zu hinterfragen. Jullien beschreibt »lediglich« einen Weg, die Beschränktheit des scheinbar Selbstverständlichen in der Landschaftsthematisierung zu überwinden.

Auch in den Beiträgen des vorliegenden Bandes geht es darum, Selbstverständlichkeiten in der Thematisierung des Landschaftlichen zu distanzieren, um das Landschaftliche im Allgemeinen, aber auch die ganz konkrete Arbeit in Feldern der Kunst, Kultur und Bildung – insbesondere in ländlichen Räumen – anders und neu zu denken. So wird das Landschaftliche beispielsweise als Abwesenheit zum Thema (Shu), oder es äußert sich in Rissen (Waburg/Chang), Brüchen und Umbrüchen (Lohfeld). Neben Versuchen, das Landschaftliche anders zu sehen, stellt sich damit wiederkehrend die Frage, wie sich eine landschaftliche Dimension denken lässt, die sich dem einordnenden, kategorisierenden, verfügbar machenden Blick entzieht.

Für beide Anliegen finden sich in den Beiträgen vielfältige Anknüpfungspunkte. Neben Beiträgen, die sich mit der Einwirkung des Landschaftlichen

auf die Subjekte beschäftigen (vgl. die Beiträge von Bilstein, Lohfeld und Althans et al.), gibt es Beiträge, die stärker die Eigenlogik des Landschaftlichen gegenüber den Subjekten akzentuieren (vgl. die Beiträge von Pinkert, von Wenner sowie von Westphal/Kranixfeld), oder solche, die die Differenz zwischen Landschaft und Subjekt als solche problematisieren (vgl. den Beitrag von Shu). Fortlaufend geht es darum, statisch erscheinende Landschaftskonzeptionen (wieder) zu dynamisieren. Grenzziehungen im Landschaftlichen werden hinterfragt (vgl. die Beiträge des Syndikats Gefährliche Liebschaften, von Krüger sowie Waburg/Chang oder Wenner) und es wird auf die Veränderlichkeit von Landschaft hingewiesen (vgl. die Beiträge von Althans et al. sowie von Westphal/Kranixfeld). Auch dualistische Gegenüberstellungen, die sich mit dem Landschaftlichen assoziieren lassen, geraten in die Kritik. Dazu gehört die Differenz zwischen Natur und Kultur (vgl. den Beitrag von Adler) ebenso, wie die Differenz zwischen dem Analogen und dem Digitalen (vgl. die Beiträge von Neite oder Willberg). In der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Landschaftlichen wird schließlich wiederkehrend für eine Zusammenarbeit mit lokalen Akteur*innen als Expert*innen ihrer Praxis und ihres Lebensraumes plädiert: Das betrifft die künstlerische Praxis (vgl. die Beiträge von Sterzenbach und Pinkert) ebenso wie die wissenschaftliche (vgl. den Beitrag von Kegler/Walther). Es wird auf die unterschiedlichen Perspektiven von und auf spezielle Fokusgruppen, z.B. im intergenerationalen Kontakt, hingewiesen (vgl. den Beitrag von Sauer). Teilhabeperspektiven in und durch kulturelle Bildung in ländlichen Räumen ziehen sich als Querschnittsthemen durch alle Beiträge des vorliegenden Bandes.

Der Band ist formal und inhaltlich in vier Kapitel gegliedert. Die ersten Beiträge thematisieren das Landschaftliche in Theater und Performance. In den Beiträgen des zweiten Kapitels wird das Landschaftliche in Räumen zwischen Text, Bild, Virtualität und Affektion thematisch. Das dritte Kapitel versammelt Beiträge, die das Landschaftliche im Kontext der Erfahrung von Verlust, Riss und (Um)Bruch zum Inhalt haben. Und im vierten Kapitel werden bildungs- und kulturpolitische Perspektiven auf Landschaften aufgerufen.

4. Zu den Beiträgen des Bandes

4.1 Das Landschaftliche in Theater und Performance

Der Beitrag »Landschaft als MitspielerIn? Ortsbezogene Performance in ländlichen Räumen« von Kristin Westphal und Micha Kranixfeld setzt mit der Beobachtung ein, dass sich der Bezug auf Landschaft in der theatralen Praxis verändert habe. Mit der fraglich gewordenen Zentrierung auf den Anthropos sei nicht nur die Grenzziehung zwischen Kultur und Natur, sondern auch die Stellung des Subjekts als Landschaftsbeobachter*in verunsichert worden. Dementsprechend werden Perspektivwechsel als Bedingung und als Effekt einer künstlerischen Praxis reflektiert, die den Stellenwert des Landschaftlichen aufwertet. Im Rahmen einer Analyse der filmischen Repräsentation aus einem Kunstprojekt von *willemsSkiderlen* mit dem Titel »Ghostwriting Odenwald« wird deutlich, dass Landschaft nicht als stabiler Zustand oder fixe Entität gedacht werden muss, sondern den Nachvollzug einer eigengesetzlichen Wandelbarkeit voraussetzt.

Der Beitrag »Landschaft als Spielort, Spielpartner und fremde Nähe« von Ute Pinkert bietet einen Einblick in die Vielfalt von Landschaftskonzeptionen im Kontext des zeitgenössischen Landschaftstheaters. Verschiedene Ansätze dieses Landschaftstheaters werden auf die darin vorausgesetzten und hervorgerufenen Konzeptionen von Landschaft hin untersucht. Gemeinsam ist diesen Konzeptionen, dass Landschaft nicht mehr (nur) als Kulisse für soziales Handeln verstanden wird, sondern die Beziehung zwischen Mensch und Umgebung in mannigfaltiger Art und Weise moderiert. Der Beitrag von Ute Pinkert macht auf die Differenz zwischen einem Landschaftsverständnis im Sinne einer historisch-kulturellen Konstruktion und einem Landschaftsverständnis aufmerksam, das in anthropozentrismuskritischer Manier auf der Vernetzung unterschiedlicher Spezies aufbaut. Diese spannungsreiche Differenz wird als Ressource für Bildungsprozesse im Kontext von Performanceaktivitäten beschrieben.

Im Beitrag »Der Weg hat uns die Fragen gestellt! Kindheits- und Landschaftsbilder in der künstlerischen Arbeit mit Kindern« beschäftigt sich Ilo-na Sauer mit den Potenzialen einer künstlerischen Zusammenarbeit mit Kindern in ländlichen Räumen. Eine Herausforderung besteht der Autorin zufolge darin, dass nicht nur die Bilder von Landschaft mit gesellschaftlichen und kulturellen Projektionen überfrachtet sind, sondern auch diejenigen von Kindheit. Das impliziert die Gefahr von Verkennungsprozessen, wenn z.B. beide

Bildlichkeiten als vermeintlich ›natürlich‹ romantisiert werden. Demgegenüber weist Sauer auf das Potenzial hin, die Perspektive der vor Ort lebenden Kinder zum Ausgangspunkt künstlerischer Praxis zu machen. Der Beitrag skizziert dies in kritischer Auseinandersetzung mit drei künstlerischen Projekten, in denen Kinder in die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Ökosystem Wald einbezogen wurden.

Der Beitrag »Wald als Spielort bei Theater Joschik« von Barbara Sterzenbach gibt Einblicke in die ethnografische Untersuchung einer Künstler*innenresidenz in einem ländlichen Raum. Der Wald erscheint Sterzenbach als spezifisches Bedingungsgefüge für theatrale Spielprozesse, wobei zu diesen Bedingungen nicht nur materiale Eigenheiten des Spielorts wie Topografie und Baumbestand, sondern auch die spezifischen Projektionen gehören, die die Teilnehmer*innen des Theaterprojekts mit Wäldern assoziieren. Der Beitrag rekonstruiert, wie das Theaterprojekt an der Hervorbringung von unterschiedlichen Bildern des Waldes als Landschaftstyp beteiligt ist. So erscheint der Wald gleichzeitig »als märchenhafter Wohlfühl- und -schutzraum«, als »Erfahrung bedrohlicher Wildnis« und als »gestaltbare und gestaltete Nutzfläche«. Gerade in der Differenz dieser unterschiedlichen Hervorbringungen werden Möglichkeiten aufgezeigt, an bestehende Konstruktionen und Erlebnisse der Teilnehmenden anzuknüpfen, während gleichzeitig mit für sie neuen Ausdrucksformen experimentiert wird.

4.2 Das Landschaftliche zwischen Text, Bild, Virtualität und Affektion

Der Beitrag »Theater in der Landschaft. Mangelserfahrung in der Landschaftskunst anhand von Heiner Müllers Arbeiten« von Shu Ishimi lenkt den Blick auf Landschaft im Theatertext. Bei Müller werde die Landschaft sprachlich nicht vorgegeben, sondern ereigne sich gleichsam in Zwischenräumen der Handlung. Die theatrale Landschaftserfahrung ruhe auf der Differenz von Text und visueller Darstellung in Müllers Texten, die nur negativ – als Mangel – wahrnehmbar werden kann. In vergleichender Perspektive auf die Tradition des japanischen Noh-Theaters erörtert Shu die Perspektiven einer solchen Landschaftskonzeption.

Im vorliegenden Band stellt sich nicht nur die Frage, was über Landschaft gesagt werden kann, sondern auch, wie über sie zu sprechen ist. Ein gutes Beispiel hierfür ist der Beitrag »Sottobosco. Pilze am Grund von Landschaftstheater« von Stefanie Wenner, in dem nicht nur von einer Wanderung der Autorin die Rede ist, sondern der in seiner Form ebenfalls einem Spaziergang äh-

nelt. Unter Hinweis auf die Gertrude Stein zugeschriebene Feststellung, dass sich Theater wie eine Landschaft entfalten solle, dreht Wenner die Logik dieses »landscape play« um, indem sie fragt, wie sich Landschaft als Theater entfaltet. Die Metapher des Unterholzes verweist auf das programmatische Anliegen des Textes, über die Bedingungen einer Landschaftsthematisierung nachzudenken, die hinter die Differenz von Natur und Kultur, die man dem modernen Landschaftsdenken attestiert, zurückgeht. Der Ort einer solchen Thematisierung kann im Text nur metaphorisch angegeben werden – in Gestalt von Pilzmyzelen, die im Unterholz in organischer Manier Verbindungen stiften und für Zersetzung und Wiederherstellung gleichermaßen verantwortlich sind. In diesem Sinne empfiehlt Wenner Pilze als Lehrmeister der Menschen.

Johannes Bilstein sieht aus bildungstheoretischer Perspektive in der Landschaft eine aufschlussreiche »Kategorie«, da sie Blickwechsel zwischen der äußeren Welt und dem Inneren der Subjekte erlaubt und herausfordert. Dem Titel des Beitrags »Landschaft und Bildung« entsprechend richtet sich der Fokus darauf, dass im Blick auf Landschaft immer auch die Verschränkung von Ich und Welt zum Thema werde. In dieser Verschränkung sieht Bilstein eine Anschlussmöglichkeit an Humboldts bildungstheoretische Überlegungen zur Wechselwirkung von Ich und Welt. Auf der Seite des Subjekts ließe sich ein unterschiedliches Landschaftserleben feststellen, das im Anschluss an Überlegungen des Psychoanalytikers Michael Balint auch typologisch gerahmt wird. Der synthetisierende Blick auf Landschaft sei im Spiegel des subjektiven Erlebens einerseits freundlich, andererseits ängstigend erlebbar. Im ästhetisierenden Zugang der Künste sieht Bilstein eine Perspektive, um in eine anders geartete Echo-Beziehung zur Landschaft einzutreten.

»Zugänge zu affektiven Landschaften« werden im Beitrag von Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schradig und Janna R. Wieland eröffnet. Die Autorinnen referieren Forschungsperspektiven und -ergebnisse des Projekts »Wasteland? Ländlicher Raum als Affektraum und kulturelle Bildung als Pädagogik der Verortung«. Der Beitrag präsentiert drei Fallvignetten, die auf ethnografischen Untersuchungen von Institutionen der kulturellen Bildung in Niedersachsen, Brandenburg und Schleswig-Holstein basieren. Landschaften werden in diesem Beitrag als Affekträume beschrieben, wobei eine einseitige Subjektzentrierung mit dem Argument zurückgewiesen wird, dass die Beschäftigung mit dem Landschaftlichen eine Berücksichtigung des dynamischen Gefüges menschlicher und nichtmenschlicher Koexistenzen immer schon voraussetze. Althans et al. argumentieren, dass der Landschaft ein Akteurstatus zukomme. Landschaften wirken unterschiedlich auf die

Subjekte ein, da sie sich permanent im Werden befinden. Die im Beitrag verwendeten Bilder verstehen die Autorinnen nicht als Illustrationen, sondern als einen parallellaufenden Beitrag, der nicht im Text aufgeht.

Der Beitrag »Das Spiel in den Zwischenwelten« von Wanja Neite thematisiert das immersive Spielerleben in digitalen Landschaften. Dabei wird davon ausgegangen, dass virtuelle Welten längst zum Teil der kulturellen, geografischen und ästhetischen Landschaften der Offline-Welt geworden sind, was eine strenge Unterscheidung zwischen digitalen und analogen Räumen obsolet werden lässt. Neue Landschaften entstehen im Modus von Zwischenwelten, deren Erschließungspraktiken durchaus partizipativ angelegt sein können. Hier rücken Praktiken des »Mappings« in den Fokus und es stellt sich die Frage, wie sich Menschen an Orten organisieren, die ihnen unbekannt sind. Die digitale Sphäre öffnet hier Möglichkeiten für eine Erschließung von Landschaft, die dann aber als dynamische Umgebung gedacht wird, die sich im Modus einer Zwischenwelt entwickelt.

4.3 Landschaftserfahrung als Verlust, Riss, (Um)Bruch

Im Beitrag »Landschaft(en) der Heimatlosigkeit: Bilder und Szenen eines Entwurfs kultureller Bildung« experimentiert Wiebke Lohfeld mit Anspielungen und Brüchen im subjektiven Verhältnis von Landschaft und Heimat. Indem sie ihren Beitrag als Collage aus eigenen Gedanken, Zitaten von Studierenden und Texten von Mascha Kaléko aufbaut, wird Landschaft als subjektive Ikone ersichtlich. Einer solchen Ikone können sich Menschen zuwenden, um sich in ihr zu beheimaten. Als Ikone ist Landschaft jedoch der imaginären Reproduktion von Heimatutopien ebenso zugänglich wie dem Dystopischen. Der Beitrag von Lohfeld weist darauf hin, dass es der imaginären Qualität von Landschaften nachzugehen gilt.

Im Gespräch von Wiebke Waburg mit der Regisseurin Chang Nai Wen über transkulturelle Theaterprojekte werden disruptive Kräfte im Landschaftsbezug zum Thema. Es geht um Risse als Elemente von Landschaft, die die soziale Praxis und die Beziehungsgefüge stören und unterbrechen. Dem Riss kommt damit auch eine gesellschaftliche und politische Dimension zu. Ein Potenzial der darstellenden Künste wird darin gesehen, solche Risse explizit zum Thema zu machen, um sie abseits der Trennungsmetaphorik (z.B. in Gestalt des fiktiven Ortes Glückshausen) bearbeiten zu können, was als Voraussetzung dafür dient, neue soziale Verbindungen stiften zu können.

Der Beitrag »Grilling Me Softly« des *Syndikat Gefährliche Liebschaften* ist ein Auszug aus dem Skript zu einer Performance, die auf Recherchen der Künstler*innen im sogenannten »Fleischgürtel« Deutschlands beruht. Auch in diesem Skript werden systematische Überlegungen zum Thema Landschaft kommuniziert, indem auf die notwendige Reflexion von Verflechtung und Konnektivität aufmerksam gemacht wird. Am Beispiel der industriellen Fleischproduktion lässt sich die Notwendigkeit aufzeigen, einen landschaftlichen Blick zu transzendieren, der die Gefahr in sich birgt, auf bestimmte perspektivische Ausschnitte verengt zu werden. Landschaften stehen immer mit anderen Landschaften in Verbindung und sind konstitutiv mit ihnen verwoben: Zur Landschaft Niedersachsens gehören dem Verständnis des Syndikats nach auch Subunternehmer*innen und Dienstleister*innen aus anderen Ländern genauso wie Anlagen zur Futtermittelproduktion im Amazonas.

Im Beitrag »What is the horizon more than two curved lines lovingly embracing you?« von Lissy Willberg geht es schließlich um die Suche nach Möglichkeiten, das Landschaftliche künstlerisch erfahrbar zu machen und tradierte Blickweisen zu verlernen. Willberg übersetzt hier die Lecture Performance »Who dreams of the Untouched?« in Textform. Als konzeptioneller Hintergrund dient die Frage nach möglichen Parallelen in der Beziehung von Kartografie zu Landschaft und Choreografie zu Tanz. Willbergs Text lädt zu einem gedanklichen Streifzug durch unterschiedliche Dimensionen des Landschaftlichen ein und entwickelt dabei machtkritische Fragen an Aufzeichnungsprozesse.

4.4 Bildungs- und kulturpolitische Perspektiven auf Landschaften

Im kultur- und bildungsplanerischen Kontext erlebt die Rede von Bildungslandschaften aktuell eine große Konjunktur. Im Beitrag »Sogenannte Bildungslandschaften« von Jens Oliver Krüger wird der Gebrauch des Landschaftsbegriffs in vier unterschiedlichen pädagogischen Kontexten untersucht und herausgearbeitet, dass als Bildungslandschaft sehr Unterschiedliches signifiziert wird. Der Beitrag schließt mit einer Beobachtung aus dem pädagogischen Feld, anhand derer aufgezeigt wird, dass der Begriff der Bildungslandschaft unterhalb seiner konzeptionellen Festlegung mitunter ein Eigenleben entwickelt. Dementsprechend genüge es nicht, Bildungslandschaften als Konzept zu verankern, sondern es müsse analysiert werden, was mit diesem Konzept in der Praxis getan wird.

David Adler entwirft in seinem Beitrag »Kulturlandschaften: Zwischen bildhaften Naturverständnissen und kultureller Praxis« eine kritische Perspektive auf die Rede von sogenannten »Kulturlandschaften« in Konzeptpapieren und Förderanträgen. Dabei wird die, auf die Landschaftsästhetisierung des 18. Jahrhunderts zurückgehende, dichotome Gegenüberstellung von Natur- und Kulturlandschaften hinterfragt, die sich in kulturpolitischen wie geografischen Diskursen bis in die Gegenwart hinein fortschreibt und in der Anwendung auf die kulturelle Praxis in ländlichen Räumen verengend wirken kann. Als Alternative jenseits der Kultur-Natur-Differenz plädiert Adler für ein »Creative Placemaking«, das die statisch-objekthafte Beziehung zur Landschaft durch eine stärkere Berücksichtigung der Praxis ihrer Bewohner*innen aufbricht.

Der Beitrag »Landschaften bilden« von Eckard Mittelstädt reflektiert die Bezugnahme auf Landschaft als programmatische Metapher im kulturpolitischen Diskurs der freien darstellenden Künste. Der Beitragstitel ist dabei in seiner Doppeldeutigkeit instruktiv gewählt, insofern er die Landschaft als Gebilde oder Struktur und gleichzeitig den Bildungsanspruch, der sich mit dem Landschaftlichen verknüpft, aufruft. Im kulturpolitischen Diskurs, aber auch in der praktischen Ausgestaltung von Förderlogiken, geht es um beides: So ist eine Theaterlandschaft einerseits als Gesamtheit aller Akteur*innen des sozialen Feldes rund um die Theaterinstitution konzipiert, was den Blick für Vernetzungen, Bündnisse und die Generierung neuer Handlungsspielräume insbesondere in ländlichen Räumen mit ihrem spezifischen Geflecht sozialer Bindungen öffnet. Gleichzeitig besteht die Herausforderung Theaterlandschaften konzeptionell auch als Teil von Bildungslandschaften zu lesen. Kultur müsse dabei durchaus nicht nur ergänzend zu Bildungslandschaften verstanden werden, wenn es darum geht, das eigene gestaltende aktivierende Potenzial im Kulturbereich zu berücksichtigen.

Die kulturpolitische Gestaltung der kulturellen Bildungspraxis in ländlichen Räumen sollte auf forschenden Zugängen beruhen, ließe sich der implizite Aufruf zusammenfassen, den Beate Kegler und Helena Walther in ihrem Beitrag »Expeditionen zum Mittelpunkt. Vom Forschen auf dem Land. Über die Notwendigkeit partizipativer Methoden in der Kulturpolitikforschung« formulieren. Die Autorinnen plädieren für einen ethnografischen Forschungsstil, der sich den lokalen Gegebenheiten aussetzt und damit als Gegenhorizont zur distanzierten Betrachtung fungiert. Der Beitrag zeigt die Potenziale einer verstärkten Einbeziehung der lokalen Akteurslandschaft

in kulturpolitische Planungsprozesse auf und entwirft eine prototypische »Roadmap«.

Für die Unterstützung bei der Durchführung der Tagung danken wir dem *Bundesverband Freie Darstellende Künste* und *tanz + theater machen stark*. Wir bedanken uns bei allen Autor*innen, die sich mit uns für Tagung und Band mit großem Engagement und viel Begeisterung auf eine Reise durch »ungewisses Terrain« begeben und dabei ihre je spezifischen Perspektiven eingebracht haben. Ganz herzlich bedanken wir uns bei Sarah Weißenfels für die äußerst hilfreiche formale Durchsicht und Korrektur der Beiträge sowie bei Lars Böttger, Alexandra Haustov, Maria Lebeda und Saskia Lenz für das Korrekturlesen ausgewählter Beiträge. Wir wünschen eine anregende Lektüre. Für die Realisation dieser Publikation danken wir dem *Bundesministerium für Bildung und Forschung* in der Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen.

Quellen

- Basedow, Johann Bernhard (1909): Basedows Elementarwerk mit den Kupfer-
tafeln Chodowieckis u.a., Dritter Band, Leipzig: Ernst Wiegand.
- Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (Hg.) (2021): Zur Fra-
ge nach der Perspektive des Kindes, Opladen/Berlin: vbb.
- Bieri, Martin (2012): Neues Landschaftstheater. Landschaft und Kunst in den
Produktionen von »Schauplatz International«, Bielefeld: transcript.
- Bilgi, Oktay (2021): »Eine pädagogische Exploration zu Ethiken der Mensch-
Tier-beziehung im Anthropozän«, in: Thomas Senkbeil et al. (Hg.), *Der
Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge*, Bielefeld:
transcript, S. 301–316.
- Comenius, Amos Johan (1658): *Orbis Sensualium Pictus*, Nürnberg.
- Demuth, Volker (2021): »Landschaftsentfaltung«, in: *Lettre International*, 135,
S. 52–62.
- Fröbel, Friedrich (1820): *An unser deutsches Volk*, Erfurt: Johann Carl Müller.
- Fröbel, Friedrich W. A. (1826/1982): »Kommt, laßt uns unsern Kinder le-
ben!«. Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines KIN-
DER_GARTENS«, in: Hermann Gröbel/Dietrich Pfaehler (Hg.), *Kommt,
laßt uns unsern Kindern leben. Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder*,
Bad Neustadt an der Saale: Mitteldeutsche Verlagsgesellschaft, S. 154–158.

- Fuhs, Burkhard (1997): »Von der pädagogischen Provinz zur erziehungswissenschaftlichen Peripherie. Zum Wandel ländlicher Bildungs-Räume«, in: Jutta Ecarius/Martina Löw (Hg.), Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse, Wiesbaden: Springer VS, S. 167–195.
- Gabriel, Leon (2021): Bühnen der Altermundialität. Vom Bild der Welt zur räumlichen Theaterpraxis, Berlin: Neofelis.
- Hauck, Thomas (2014): Landschaft und Gestaltung. Die Vergegenständlichung ästhetischer Ideen am Beispiel von »Landschaft«, Bielefeld: transcript.
- Hokema, Dorothea (2013): Landschaft im Wandel? Zeitgenössische Landschaftsbegriffe in Wissenschaft, Planung und Alltag, Wiesbaden: Springer VS.
- Jessel, Beate (1995): »Dimensionen des Landschaftsbegriffs«, in: Laufener Seminarbeiträge 4/95, S. 7–10.
- Jullien, François (2016): Von Landschaft leben oder Das Ungedachte der Vernunft, Berlin: Matthes&Seitz.
- Kühne, Olaf (2019): »Die Sozialisation von Landschaft«, in: ders. et al. (Hg.), Handbuch Landschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 301–312.
- Lietz, Hermann (2011): »Die Erziehungsgrundsätze des deutschen Landerziehungsheims bei Ilsenburg im Harz«, in: Ralf Koerrenz (Hg.), Hermann Lietz. Einführung mit zentralen Texten, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 94–99.
- Mack, Wolfgang (2008): »Bildungslandschaften«, in: Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 741–749.
- Pelluchon, Corine (2020): Wovon wir leben. Eine Philosophie der Umwelt und Ernährung, Darmstadt: wbg.
- Roberts, Philip/Fuqua, Melyssa (2021): Ruraling Education Research. Connections Between Rurality and the Disciplines of Educational Research, Singapore: Springer.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/2004): Emil oder Über die Erziehung, Stuttgart: Reclam.
- Rousseau, Jean-Jacques (1978): Emil oder über die Erziehung, Paderborn: Schöningh.
- Salzmann, Christian Gotthilf (1784): Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt, Leipzig: Crusius.
- Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): »Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung«, in: dies. (Hg.), Educational Governance

- in kommunalen Bildungslandschaften, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 10–51.
- Scholz, Gerold (2013): »Über wilde Kinder«, in: Peter Becker/Jochem Schirp/Martin Wollmar (Hg.), Abenteuer, Natur und frühe Bildung, Bsj-Jahrbuch 2012/13, Opladen/Berlin: vbb, S. 97–112.
- Trepl, Ludwig (2012): Die Idee der Landschaft. Eine Kulturgeschichte von der Aufklärung bis zur Ökologiebewegung, Bielfeld: transcript.
- Warnke, Martin (1992): Politische Landschaft. Zur Kunstgeschichte der Natur, München: Carl Hanser.